

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## A CRENÇA DOGMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM O SER PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

### *DOGMATIC BELIEF AND ITS RELATION TO BEING A TEACHER IN THE INITIAL FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION*

Cassiano Telles  
Hugo Norberto Krug  
Luiz Gilberto Kronbauer  
**Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**

#### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo compreender as crenças dogmáticas dos licenciandos de Educação Física, no que se refere ao “ser professor”, tendo como referência estudantes que estão na formação inicial, do Centro e Educação Física e Desportos/UFSM. O procedimento metodológico desse estudo de caso, com abordagem qualitativa, é fenomenológico e utiliza-se de pesquisa bibliográfica e entrevistas não diretivas para a coleta de dados. A interpretação das informações obtidas se dará mediante análise de conteúdo. Os participantes são dezoito licenciandos matriculados na disciplina MEN-1105 Estágio Curricular Supervisionado III. Concluiu-se, que todos os dogmas encontrados nas falas dos licenciandos são crenças propriamente ditas, mas que nem todas as crenças encontradas são necessariamente dogmas.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação. Epistemologia.

#### **Abstract**

The purpose of this study is to understand the dogmatic beliefs of physical education undergraduates in relation to 'being a teacher', having as reference students who are in the initial formation of the Center and Physical Education and Sports/UFSM. The methodological procedure of this case study, with a qualitative approach, is phenomenological and it is used bibliographical research and non-directive interviews to collect data. The information obtained will be interpreted through content analysis. The participants are eighteen graduates enrolled in the discipline MEN-1105 Supervised Internship III. It was concluded that all dogmas found in the speeches of the licenciandos are beliefs proper, but that not all the beliefs found are necessarily dogmas.

**Keywords:** Physical Education. Education. Epistemology.



## Introdução

Neste estudo pretende-se debater, do ponto de vista fenomenológico, as atitudes objetivistas de uma concepção dogmática de conhecimento, que muitas vezes permeia o contexto educacional em que estamos inseridos, devido à compreensão experiencial do processo de ensino-aprendizagem. Partiremos da suposição de que as crenças, intrinsecamente inseridas em nosso contexto educacional, têm importância fundamental nesta discussão sobre o processo de constituir-se professor, uma vez que elas pautam nossas escolhas, ações e reações. E muito disso deve-se à influência dos ditos populares, que direta ou indiretamente veiculam uma tradição. Na Educação Física – Licenciatura, por exemplo, os estudantes ingressam na universidade, influenciados por fatores externos ou pela sua vivência esportiva, em sua maioria acreditando que já estão capacitados para serem professores, transmitindo a partir daí sua experiência como conteúdo da verdade, considerando sua formação universitária como um complemento para o conhecimento já adquirido anteriormente.

Compreendemos que a história da Educação Física interfere diretamente na forma de pensar dos licenciandos, sendo que carregamos uma herança cartesiana do rigorismo metodológico, vivendo ainda dos ranços da Educação Física militarizada, em que a condição de atleta era considerada suficiente para habilitar alguém a realizar atividades voltadas ao ser professor, ainda que sem formação pedagógica.

Estes ranços da tradição recente conduzem ao dogmatismo/crença dogmática, de acordo com Merleau-Ponty (1999), pois a partir disto passa-se a desvalorizar e até a substituir a formação inicial<sup>1</sup>, considerada essencial ao futuro professor, por um simples modo de acreditar, sem base teórica.

---

<sup>1</sup> Por ser o momento em que os saberes da profissão se organizam de forma com que os futuros professores tenham condições de enfrentarem o processo pedagógico do ensino/aprendizagem, o que é essencial para a profissão docente.



Apesar de todo o esforço realizado por escritores a partir dos anos 80, ainda ocorrem, segundo nossa interpretação, mais precisamente nas crenças dogmáticas, um certo distanciamento das escritas acadêmicas destes autores para com as discussões e a práxis dos licenciandos, sendo difícil para a formação inicial desvencilhar tanto licenciandos quanto professores de suas crenças dogmáticas.

Parafraseando Carvalho (2001, p.432), a análise reflexiva sobre as licenciaturas deve possibilitar o questionamento sobre nossa opção de tomar como referência procedimentos discursivos que se colocam de maneira crítico-liberal, enquanto, concretamente, agimos de forma dogmática e acrítica.

Utilizando-se da fala de Carvalho (2001), podemos refletir sobre o dogmatismo/crença dogmática existente no meio educacional, e nos daremos conta de que não são só os licenciandos que oferecem resistência em se livrar das crenças do senso comum pedagógico, mas o meio educacional como um todo precisa desvencilhar-se dos meios dogmáticos de ensino, para oportunizar aos licenciandos uma percepção de suas crenças dogmáticas e a reflexão crítica sobre o que realmente acredita.

Ao abordar esta questão da crença dogmática com relação ao pensamento e à percepção, Merleau-Ponty (1999, p. 6) afirma que o

mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo.

Assim, Merleau-Ponty considera que estar no mundo não é algo acabado, em um mundo terminado, estagnado, dogmático, mas sim em um mundo de intensa mudança, em contínua ressignificação. A crença dogmática surge a partir deste entendimento, o entendimento de guiar nossas ações, procurando satisfazer as necessidades cotidianas dos professores, mesmo que sua base de sustentação esteja fundamentada no fato experiencial



do acreditar. A crença que não se enquadra nesta necessidade não conta pelo simples fato de poder ser objeto de dúvida, que a coloca em cheque. Segundo o mesmo autor, é o hábito de agir de certa maneira que constitui a essência das crenças. Esse hábito instaura acomodação e estagnação, tornando-se um entrave no processo de formação de professores. E o conhecimento dos mecanismos de seu funcionamento é a condição para que formador e ou educadores possam fazer frente, caso contrário demandarão tempo e esforço sem resultados na formação dos estudantes.

A percepção desse fenômeno e a compreensão de sua importância levaram-nos ao título deste estudo: “A Crença Dogmática e sua relação com o ser professor na formação inicial em Educação Física”, objetivando compreender quais são estas crenças dogmáticas dos licenciandos de Educação Física e a sua relação com o ser professor na formação inicial do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM).

## **Procedimentos metodológicos**

A investigação se caracteriza pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso, com abordagem qualitativa. Os enfoques fenomenológicos na pesquisa começaram, em geral, nos últimos anos da década de 70 do século 20. Essa corrente de pensamento contemporâneo tem suas raízes em vários pensadores que nos dizem que fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente estabelecido, mas limitar-se às regras formais dirigidas, especialmente, a partir do fenômeno. Fenômeno significa aquilo que aparece como é ou está em si mesmo. Se fôssemos adotar a definição de Husserl, que fundou essa corrente filosófica no início do século XX, diríamos que a fenomenologia vai à essência das coisas e que o fenômeno é o que está imediatamente presente à consciência, isenta de pressupostos, “evidência imediata” (HUSSERL, 1950, p. 151). Essa atitude radical para superar o senso comum nos guia a distância, mas se tratando em termos metodológicos seguimos autores atuais que partem da fenomenologia



como exercício de descrição exaustiva dos fenômenos para, em seguida, numa espécie de aplicação da crítica, reter o essencial do fenômeno.

Conforme Triviños (1987, p. 125), “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana”. O autor explica que para a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico não é necessário, por exemplo, a elaboração de hipóteses empiricamente testadas, de testes estatísticos, tampouco de esquemas rígidos de trabalho, determinados aprioristicamente. Antes, sim, é importante que o pesquisador desenvolva certa dose de flexibilidade, no sentido de reelaborar, substituir, ou mesmo suprimir formulações, de acordo com as evidências e resultados que vai obtendo ao longo da pesquisa.

Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Fazenda (1989, p. 58), essa

descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes.

Interessa à descrição fornecer informações suficientes e relevantes, ser completa e precisa, tanto quanto possível, para ter uma percepção geral do fenômeno e dos elementos que o compõem.

No que se refere ao estudo de caso, Lüdke e André (1986, p. 18) destacam que esse enfatiza a “interpretação em contexto”. Segundo as autoras, “um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que se situa”. Ou, no entendimento de Goode e Hatt (1968, p. 17), “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”.



O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. E quando a este aspecto acentuamos a afinidade com o procedimento fenomenológico, que também vai em busca da “coisa, ela mesma”, isto é, de suas características distintivas, do que lhe é essencial.

Para as entrevistas não foram utilizadas questões “fechadas”. Foram realizadas entrevistas em forma de “conversa informal” para não constranger nem intimidar os licenciandos. Não adotamos a forma de questão fechada porque não queríamos direcionar os entrevistados, induzindo-os a responder somente o que perguntamos. Talvez ao estilo da Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 1998, p. 540-541), mantivemo-nos da estrutura dialógica de pergunta-e-resposta, permitindo que os interlocutores ditassem o ritmo e a direção da conversa e, aos poucos, revelassem pontos importantes para o nosso estudo. Segundo Michelat (1982), a entrevista não diretiva leva vantagem sobre a entrevista com perguntas fechadas porque permite contornar os cercamentos dessas, quando a estrutura completa da entrevista está sob o controle exclusivo de quem a elaborou. Com a entrevista não diretiva tentamos dar liberdade para os entrevistados. O objetivo principal era conseguir captar o sentido que os colaboradores davam às informações prestadas.

Na interpretação das informações foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42), pode ser definida como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O mesmo autor ressalta que este tipo de análise pode ser aplicado a discursos extremamente diversificados. Acrescenta Bardin (1977, p. 9): “enquanto esforço de





interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade à fecundidade da subjetividade”. E Godoy (1995, p. 23) complementa dizendo que o pesquisador que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977), a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise – que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isso é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamento dos resultados – quando os dados são lapidados, tornando-os significativos, e a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Os participantes da investigação caracterizaram-se por serem licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM-RS, mais especificamente 18 (dezoito) alunos matriculados na disciplina MEN-1105 Estágio Curricular Supervisionado III. Neste sentido, os participantes de nosso estudo foram pessoas que estão diretamente envolvidas com o contexto, ou seja, os licenciandos deste curso e disciplina de estágio. Para tanto, os critérios utilizados para a escolha dos participantes da pesquisa se deram de forma espontânea onde a disponibilidade e interesse dos licenciandos foi o fator determinante. Molina Neto (2004) afirma que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos informantes. Ressaltamos que a investigação não se preocupou com o sexo dos participantes.



As entrevistas foram gravadas após a permissão e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), sendo transcritas e lidas pelos entrevistados de acordo com esse mesmo termo citado. Para preservar a identidade dos licenciandos, estes receberam denominações numéricas (1 a 18).

### **Interpretação das falas correlacionando com as crenças dogmáticas**

Ao abordarmos a crença dogmática, logo nos chamou atenção a palavra *dogma*, que nos fez refletir sobre a concepção da palavra propriamente dita, ou seja, no viés de algo que não pode ser mudado. Então, chegamos ao entendimento de que esta concepção, também com relação a valores e tomadas de consciência, caracteriza-se pela estagnação, ou, no entendimento de Merleau-Ponty (1999, p.56), constância de pensamento, que considera o conhecimento “como uma realidade em si, no caso do empirismo, ou como termo imanente, no intelectualismo”. Para justificarmos e melhor compreendermos, vamos às falas dos licenciandos:

“Eu acredito que sou professor desde que entrei no curso” (Licenciando 15). Pode-se supor que se o estudante tem essa crença, e que vai aos poucos se solidificando até virar dogma, ele não precisaria estar cursando uma licenciatura, a não ser para legitimar este “ser professor” com um diploma da universidade. Avançando mais na interpretação, no que ficou de não-dito no dito, percebe-se que a crença de “ser professor”, faz supor que já sabe o que é isto e leva ao dogma de “não querer mudar”, supostamente amparado na certeza de que suas experiências anteriores o fizeram professor, ainda que não tenha esta vivência, nem a tenha experienciado na universidade.

Então a conclusão que “um novo método de estabelecer opiniões deve ser adotado, o qual não deverá apenas reproduzir um impulso para se acreditar, mas também uma decisão de que proposição se acreditar” (PEIRCE, 1993, p. 382).

Assim o método de austeridade utilizada pela crença dogmática também deve ser rejeitado, mesmo que esta tenha grande superioridade na arte do convencimento.





Superioridade vista a partir de seu poder de persuadir o licenciando ao erro de estar certo sem conhecimento teórico.

“Eu acredito que o mundo da Educação Física não muda” (Licenciando 10). Já o licenciando 10, através da afirmação “não muda”, nos possibilita a compreensão que o fenômeno da influência externa (professor da escola, família, sociedade entre outros), algumas vezes, pode impactar o aluno de forma com que o mesmo observe o fenômeno educativo como uma repetição das experiências passadas, sem condições de sequer perceber a possibilidade de mudança, a ponto de não se dar conta nem mesmo de inovações didática/pedagógica da formação universitária. Os detentores desta crença acreditam que a mudança não está na formação acadêmica, mas sim em suas experiências anteriores, experiências que representam significativamente o contrário da ação reflexiva.

“Acredito que a gente aprende mais com o professor da escola que está na prática que com o universitário” (Licenciando 11). Já o licenciando 11 afirma que sua experiência escolar o faz observar o distanciamento entre a práxis do professor universitário e a do professor da escola, sendo que este não consegue entender que o professor universitário, mesmo que não tenha adentrado a escola, também já passou pelo processo do ser aluno. Para melhor compreender esta crença dogmática, que passa a ser entendida como “particular”, Sokolowski (2004, p. 55) nos diz que

todas as crenças particulares nascem concomitantemente ao experienciarmos ou ficarmos sabendo da coisa em questão, quando chegamos a conhecer sua identidade na multiplicidade em que é datada para nós, seja em presença ou ausência. Porém nunca aprendemos ou adquirimos nossa crença no mundo. O que seria nosso estado antes de aprendê-la? Teríamos de ter estado num solipsismo mudo e encapsulado, uma consciência absoluta que não era consciência de coisa alguma.

A partir disso podemos conjecturar este licenciando, devido a seu envolvimento como no mundo anterior à graduação, sendo que mesmo tendo a oportunidade de convier com a cultura universitária, ainda pode estar refém da crença formulada a partir de sua experiência enquanto aluno escolar anterior.



“Na prática do ensino não existe conversa” (Licenciando 14). Essa fala contradiz até mesmo o mais comum bom senso, porque o processo pedagógico, especialmente nas licenciaturas, supõe pelo menos a troca de informações, a compreensão de que o trabalho coletivo é um componente fundamental para a docência, quando não o verdadeiro diálogo. O entendimento de que o ser humano é intersubjetivo e inacabado indica a direção contrária da frase do licenciando e mostra que a formação docente é permeado pela comunicação, pela interação dos envolvidos.

“Acredito que não se pode influenciar ou falar como deve ser dada a aula, pois nós já fomos alunos da escola e sabemos como fazer” (Licenciando 09). Aqui aparece mais uma vez a crença de que não há o que aprender na licenciatura. A solidez das crenças faz com que o estudante desdenhe da importância da formação docente. Mas, segundo Ponte (1992, p. 195-196), isso se deve à falta de critério para distinguir entre as crenças e o conhecimento, porque “as crenças podem ser vistas como uma parte do conhecimento relativamente pouco elaboradas”, sem perceber que na crença predominaria a elaboração mais ou menos fantasiosa e a falta de confrontação com a realidade empírica. No conhecimento mais elaborado de natureza prática predominariam os aspectos experienciais, mas as influências externas à vida acadêmica permeiam o entendimento dos acadêmicos, os preconceitos anteriores ao ingresso no Curso de Licenciatura em Educação Física, caracterizando a dicotomia entre os conhecimentos teóricos, de certa forma desdenhados, e o suposto conhecimento experiencial, que sustenta as crenças previamente adquiridas.

“Qual abordagem vai usar? Agora utilize outra abordagem? É importante saber as abordagens? O professor fica perguntando, instigando, mas na hora eu vou fazer o que a Educação Física é, que para mim é esporte” (Licenciando 02). Lima (2007, p. 04) complementa esta angústia do Licenciando 02, tentando fazer entender a importância desta temática, dizendo que



Entendemos que uma concepção pode provocar o surgimento de outras, ocorrendo o que denominamos de mudança de concepções. Pelo fato de configurar-se enquanto um processo, esta mutabilidade decorre da aquisição de novos saberes que professores e professoras vão construindo, vão adquirindo, tendo como consequência mais visível modificações no trato metodológico de sua disciplina em termos de objetivo, conteúdo, recursos didáticos e processo avaliativo, bem como no avanço de sua profissionalidade docente.

Concordamos com concepção processual de Lima, pois ela comporta a viabilização de novas possibilidades para os licenciandos, predispondo-o para novas aprendizagens na experiência docente, principalmente nos estágios, e com isto, comprometê-los cada vez mais com a imagem de “ser professor” que estão construindo, bem como para evitar o fracasso profissional.

“Não converso muito com o professor, faço o que acredito ser o certo” (Licenciando 05). O licenciando 05 nos possibilita compreender que o mesmo acredita que não exista razão para conversar com o professor, pois no momento de realizar a docência se utiliza de conhecimentos previamente construídos, com base nas suas experiências, para justificar sua prática. Entendemos que esta forma de pensar precisa ser objeto de reflexão crítica ao longo do curso, para que o licenciando entre num processo de ressignificação de sua crença, e sua gradativa substituição por conhecimentos acadêmicos mais elaborados, de base científica. Isso porque, segundo Telles (2015, p. 45), supomos que o

conhecimento é histórico, mutável, e que as crenças também podem se constituir e se modificar de acordo com o tempo. Mudar as crenças implica em mudar o comportamento, bem como a na forma de agir. Conhecer as crenças é importante para uma ressignificação deste professor quanto ao seu papel na escola.

A escola não deve ser um lugar onde possamos experienciar nossas experiências mais íntimas, pois a fundamentação teórica deve também ser um norteador de nosso conhecimento, assim entendemos que o enfrentamento escolar não deve ser pautado por um simples acreditar, mas por uma ressignificação unindo o saber e a práxis.



“O professor está ali falando e nós escutando tudo o que já estamos careca de saber (sic)” (Licenciando 18). É necessário compreender nesta fala do Licenciando 18 que sua compreensão acerca da formação pode estar associada ao fato de nunca ter feito parte de um ambiente universitário. Observamos que ao deparar-se com este processo de mudança, cheio de circunstâncias adversas a serem vivenciadas, pode ter ocorrido uma insatisfação em relação ao ambiente no qual ele está inserido. É esta situação que evoca o restabelecimento de sua crença dogmática que, por sua vez, advém dos mecanismos de defesa que esta pessoa usa para lidar com a situação.

### **Crença dogmática versus o ser professor**

Com relação ao ser professor e a crença dogmática e a consequente aversão às mudanças, entendemos que o formador (professor universitário) deve dedicar especial atenção aos seus licenciandos e suas crenças, redobrando sua atenção, devido a propensão destas crenças se tornarem doutrinas. Sem denunciar diretamente essas crenças, o professor pode fazer com que os graduandos mesmos se deem conta delas, de suas precariedades, através leituras e debates que levem à reflexão. O professor universitário tem papel fundamental nesse processo de superação das crenças; ele tem a responsabilidade de provocar o fenômeno educativo da mudança de paradigmas, com estratégias de motivação para que os licenciandos possam realizar uma transformação de seu campo mental, para uma nova experiência/crença, nova maneira, nova consciência de estar presente e de “ser professor”.

A partir desta, concordamos com Nóvoa (1992), que compreende a profissão docente como um elemento insubstituível na promoção da aprendizagem, ressaltando os desafios de ser professor e compreendendo que devido às dificuldades encontradas nos dias atuais, os professores precisam transcender o ato de ensinar, ampliando suas práticas para atingir o licenciando.

Por isso Telles (2015, p. 51) diz que



A forma com que cada um lida com o conhecimento é própria, é singular, fazer uma formação que faça com que a dimensão profissional e pessoal interaja tornando-se um condensado de saberes, sendo que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos e de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Assim, atuar como professor requer ampliação do desenvolvimento de conceitos e sentidos dados à profissão de ser professor, sendo que o processo de ser professor deve sempre ser pensando nos conceitos da: ação-reflexão-ação. Não podemos imaginar nunca uma ação educativa apenas pautada na experiência ou na crença de estar certo.

### **Considerações finais**

Ao longo deste artigo procuramos compreender o retrato vivo que se encontra na prática docente durante a formação inicial do curso de Educação Física, correlacionando-a com o acreditar dos licenciandos, mais propriamente suas crenças dogmáticas. Neste processo de compreensão expressamos, através da fala transcritas, a realidade dos licenciandos, desde seu ingresso na universidade, com relação ao apego dos mesmos às crenças construídas a partir de suas vivências espontâneas, de seu histórico anterior, como forma de enfrentar os desafios e as crises que enfrentam no cotidiano da universidade e, de modo mais geral, na vida em sociedade.

Ao longo deste processo interpretativo, descobrimos que a formação inicial pode contribuir para predispor os estudantes a relativizar seus dogmas, de superá-los. Pode predispor-los para as mudanças e oportunizar meios e estímulos para que possam ressignificar as crenças dogmáticas, possibilitando novos conhecimentos. Um simples estímulo de dúvida pode vir a ser uma reflexão sobre nossas verdades, passando de uma verdade absoluta para uma nova busca da verdade ou a reconstrução do que se acredita. Essa ação faz com que nossa formação esteja em constante processo de construção, consonante à dinâmica da sociedade atual e de suas demandas.



O professor universitário, considerando essa realidade, em vez de restringir-se a ensinar conteúdos “científicos”, precisa antes pensar sua docência como forma de oportunizar a reflexão dos licenciandos sobre suas experiências e as crenças dogmáticas já estabelecidas. Os conteúdos são importantes, mas como meios para o desenvolvimento da capacidade de refletir, imprescindível ao desenvolvimento da autonomia e a predisposição para a constante mudança, para a permanente busca e a ressignificação da práxis, isto é, tanto do saber quanto do fazer.

Essa atitude de abertura e a predisposição para a mudança condiz com o que Freire (2005, p. 83-84) denominou de condição de inacabamento e consciência da inconclusão. A percepção da necessidade de formação permanente, já ao longo da licenciatura, seria uma exigência, tanto da condição do inacabamento quanto da dinâmica social. E considerando os dois aspectos, o subjetivo, de cada licenciando, e o objetivo, da realidade social, a formação inicial pode favorecer uma relação produtiva entre práticas e teorias, entrecruzando-se e se complementando mutuamente, para qualificar a prática dos licenciandos. É importante que, nesse processo, eles se percebam como e sejam efetivamente coparticipantes desse espaço de convivência e de aprendizagens. Embora a formação seja prioritariamente autoformação, é no espaço do convívio, na intersubjetividade, na discussão coletiva, em que tanto docentes quanto discentes são sujeitos, que se vai gestando e modificando a consciência profissional dos licenciandos, gerando novos contornos a sua identidade.

Assim, esse espaço propiciado pela formação inicial pode possibilitar a superação de dificuldades, relacionadas a diversos fatores como a correria pela qualificação e certificação, além dos trabalhos profissionais e familiares, que dificultam e/ou impedem que ocorram este tempo para reflexão de nossas crenças.

Essas questões fazem com que, cada dia mais, demos importância e prioridade ao estudo e à reflexão sobre a formação inicial de professores, de modo ainda mais decisivo





nas licenciaturas, para que a vigilância diante das crenças seja permanente e evite o dogmatismo. São as crenças que nos movem na ação, mas elas também podem levar à estagnação e à acomodação. Se não é possível se desvencilhar desse aspecto da práxis, aprendamos pelo menos a desenvolver a capacidade da autorreflexão, sobre as crenças e sobre o próprio acreditar; reflexão pautada também por referenciais teóricos, pois é isso que caracteriza a atividade acadêmica e oportuniza a permanente ressignificação das próprias crenças ou sua substituição por outras, porque dogma só é tal enquanto for objeto de crença, nem toda crença é necessariamente dogmática, e para que não se torne dogma, a crença preciosa estar sendo constantemente questionada. Essa talvez seja uma das aprendizagens mais significativas a se conquistar no processo de formação inicial de professores de Educação Física e, crendo um pouquinho na utopia, muitos dos implicados neste processo, tanto docentes quanto licenciandos, podem desenvolver esse gosto pela reflexão e predisposição para a contínua autotransformação.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARVALHO, A. M. P. de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.7, n.1, p.113-122, 2001.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**, 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.



GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

HUSSERL, Edmund. **Ideen zu einer Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie** (erst Buch). Husserliana, Band III, Haia, 1950.

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.43/7, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto original publicado em 1945)

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, M. J. M. (Org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia**, trad. Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1993.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: BROW, M. et. al. **Educação Matemática: coleção temas de investigação**. Porto: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.184-239.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Trad.: Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TELLES, C. **Ser Professor: as crenças e descobertas do ser professor no estágio pedagógico**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.



TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## **Sobre os autores**

### **Cassiano Telles**

Licenciado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Mestre em Educação Física e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: telleshz@yahoo.com.br

### **Hugo Norberto Krug**

Doutor em Educação, Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Orientador. Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – CEFD/UFSM Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – GEPEF/UFSM. E-mail: hnkrug@bol.com.br

### **Luiz Gilberto Kronbauer**

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia N S da Imaculada Conceição (1982), mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Professor do PPG-Educação do Centro de Educação da UFSM. E-mail: gilberto.kronbauer@gmail.com

Recebido em: 29/03/2018

Aceito para publicação em: 28/04/2018